

Aproximación a la interfaz sociocognitiva en la experiencia textual cotidiana del aula

Approach to the social cognitive interface from text experience in the daily reality of classrooms

COLCIENCIAS TIPO 2. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: FEBRERO 12, 2014; ACEPTADO: MARZO 18, 2014

María Belén Izquierdo Magaldi, Ph.D
mariabelen.izquierdo@unican.es

Universidad de Cantabria, Santander-España

Resumen

Nos aproximaremos al estudio del habla y del texto desde el Análisis del Discurso para encontrar algunas claves que se puedan aplicar a las situaciones que suponen un diálogo interactivo de construcción y producción textual en el ámbito educativo. Como investigadores nos interesa profundizar en los procesos de construcción del significado que están presentes en contextos escolares cotidianos, intentando descubrir ¿cómo, cuándo, y por qué? se llevan a cabo, sin olvidar a sus protagonistas, ¿quiénes usan el lenguaje? Tener en cuenta a los participantes, educadores y educandos, su experiencia concreta y sus dificultades nos permitirá descubrir cómo han configurado un modelo mental de la situación vivida para llegar a comprenderla conjuntamente.

Palabras Clave

Discurso oral y escrito; modelo mental; interfaz sociocognitiva; contexto escolar; comprensión compartida.

Abstract

We will approach to the studying of the speaking and the text from the Analysis of the Discourse in order to find some keys that could be applied to situations that imply an interactive dialogue of textual construction and production in the educational field. As researchers, we find interesting to deepen in the processes of meaning construction that are present in daily scholar contexts trying to discover: how, when and why? They are implemented, without forgetting their main characters: who use the language? Taking into account the participants, educators and pupils; their particular experience and their difficulties will enable us to discover how they have configured a mental model of the situation lived to be able to comprehend it jointly.

Keywords

Oral and written discourse; mental model; socio-cognitive interface; classroom context; shared meanings.

Este artículo se origina a partir de la experiencia posdoctoral en el Departamento de Lingüística y Lengua Inglesa de la Universidad de Lancaster. El supervisor de la estancia posdoctoral (de enero a abril de 2012), fue David Barton, profesor de Lengua y Alfabetización. Los objetivos generales de estudio fueron: el estudio y la actualización de modelos teóricos relacionados con la transformación de los procesos de alfabetización; y la actualización de la metodología cualitativa y el análisis del discurso utilizada en investigaciones que se realizan en contextos reales de prácticas educativas.

I. INTRODUCCIÓN

En ámbitos psicológicos y sociales, la cultura está unida a los espacios de actividad humana donde lo biológico se va transformando en cultural a través de procesos socialmente mediados,

Para conocer al hombre, hay que verlo en el contexto del reino animal a partir del cual evolucionó, en el contexto de la cultura y el lenguaje que proporcionan el mundo simbólico en el que vive, y a la luz de los procesos de crecimiento que coordinan estas dos fuerzas tan poderosas (Bruner, 1991, p.15).

Empezar con esta cita de Bruner supone para la generación de profesionales de la psicología a la que pertenezco, no olvidar nuestros orígenes ancestrales y su evolución, para poder contemplar y entender la complejidad del ser humano, apoyados en diversos campos de conocimiento. Pensamiento, cultura y educación forman parte de un engranaje en el que la educación se considera motor de desarrollo individual y colectivo (Edwards & Mercer, 1994).

Las situaciones educativas se pueden considerar procesos mediados simbólicamente en los que utilizamos el lenguaje, el instrumento humano por excelencia. Como en toda situación comunicativa las personas interaccionan, verbalmente o por escrito, expresando sus ideas, sentimientos, creencias y conocimientos. Quienes participan en estas actividades manejan y construyen significados de una forma específica y dinámica, según lo requiere la situación concreta relacionada con el contexto social en el que tiene lugar. Se trata de sistemas de actividad en los que confluyen múltiples dimensiones, donde docentes y estudiantes, objeto de estudio, práctica concreta, valoración social..., juegan un papel fundamental para comprender su funcionamiento.

Estas actividades se pueden analizar como actividades situadas en un contexto sociocultural concreto, en las que los participantes construyen su propia versión del mundo y de lo que en él ocurre, a través de su discurso. El discurso o diálogo educativo nos muestra las distintas operaciones cognitivas de los participantes, cómo entienden o no, los significados que manejan, inseparable a su vez de la interacción sociocultural en el que se *comprende* y se *produce* un texto. La comunicación en la que se entreteje el

conocimiento y la interacción establecida por los participantes, se consideran dimensiones del discurso.

Intentaremos, de la mano de van Dijk¹ (2011) averiguar qué experiencias tienen los participantes en actividades educativas (cómo interpretan, valoran, memorizan, parafrasean, resumen, reproducen...) que les permite configurar un modelo mental de la situación vivida, en el que incluyen conocimientos, opiniones, actitudes y sentimientos, para llegar a comprenderla. Un *Common Ground* que según el autor tradicionalmente se ha utilizado para explicar el conocimiento compartido, pero que necesita ser tratado desde un análisis cognoscitivo del discurso, como nos revela en la siguiente comentario.

En una teoría del procesamiento (producción/compreensión) del discurso la situación social-comunicativa no puede influir directamente en las estructuras verbales/discursivas: Se necesita una interfaz sociocognitiva. Es decir, no es la situación social-comunicativa la que influye en las estructuras verbales/discursivas, sino su representación mental en cada participante (hablantes, oyentes, etc.). Es decir, la comprensión de situaciones y eventos específicos se hace por medio de modelos mentales. Un modelo mental es una representación individual, subjetiva, de un evento/situación en la memoria episódica, que es parte de la memoria a largo plazo. La estructura de los modelos mentales se define con algunas categorías muy generales, como Escenario (Tiempo, Lugar), Participantes (y sus varios roles), y un Evento o Acción. (van Dijk, 2001, p.70).

Para descubrir la naturaleza de la *interfaz sociocognitiva* continuaremos con un recorrido histórico-epistemológico de aspectos pragmáticos y sociales tratados desde disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología y la lingüística, que entendemos, ha configurado las orientaciones actuales en educación.

¹ A quien tuvimos el honor de escuchar en el LIP Event del 21 de marzo de 2012, con la conferencia titulada *Knowledge an Context in the Cognitive Approach to Discourse Study*, que tuvo lugar en la Universidad de Lancaster (LU) en Reino Unido.

II. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS EN SITUACIONES DE INTERACCIÓN SOCIAL

Los estudios del análisis del discurso, encuadrados dentro de las Ciencias Sociales y Humanas, se caracterizan por su carácter multidisciplinario y combinan tres dimensiones clave: *discurso, cognición y sociedad*, que articulan los factores históricos y culturales que configuran la realidad social. Veremos de forma sintética distintas disciplinas y su relación con determinados aspectos del estudio del discurso.

A. La ecología en la investigación educativa: espacios compartidos de desarrollo y socialización

Las relaciones entre personas se consideran sistemas de actividad organizados culturalmente. En estos procesos interactivos, desde la infancia se adquieren los patrones de actuación de la comunidad y se aprenden a manejar sus instrumentos (Cole, 1996). Son verdaderos escenarios educativos, contruidos y condicionados históricamente, a través de los cuales accedemos al mundo de forma indirecta obteniendo y transformando su significado (Wertsch, Del-Río, & Álvarez, 1995; Wertch, Tulviste, & Hagstron, 1993). Dentro de los sistemas sociales existen cuatro esferas de influencia que Bronfenbrenner (1988) denomina: *microsistema*, que se caracteriza por las interacciones cara a cara en la familia, la escuela y el trabajo; *mesosistema*, que abarca la interacción entre microsistemas; *exosistema*, que contempla la influencia que desde el exterior puede recibir el microsistema; y *cultura e historia*, última esfera de influencia en la que se articulan el resto de los sistemas.

Un escenario de crianza, en el que las interacciones específicas cara a cara favorecen el progreso en el desarrollo infantil, Bronfenbrenner lo relaciona con el apoyo de terceras personas a quienes podríamos llamar agentes educativos. Para el autor, el potencial de desarrollo de un escenario depende de las relaciones positivas o negativas de otras personas implicadas con sus roles y patrones de actuación.

El desarrollo infantil se equipara al desarrollo cultural si contamos con el uso de instrumentos externos, como el lenguaje, que posibilita conductas más complejas (Luria & Vygotsky, 1930/1993). Un ejemplo del proceso evolutivo que se lleva a cabo lo encontramos en la siguiente afirmación, *...los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del*

lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos (Vygotsky, 1996, p.49), que nos recuerda el paso previo a la interiorización del lenguaje como instrumento de pensamiento. De esta manera, el enfoque vygotskyano sienta la base del estudio de la conciencia como ejercicio de reflexión a través del lenguaje, en el que las personas que interactúan logran entender y re-construir significados, comprender el mundo y compartirlo de generación en generación.

B. Lenguaje y pensamiento: encuentros en psicología y lingüística

Con Vygotsky empezamos a comprender el componente social de los procesos psíquicos superiores a través del concepto de *internalización*, y con Bakhtin y Holquist (1981), a través del concepto de *apropiación*. Ambos conceptos tratan de explicar cómo en el diálogo con los *otros* podemos avanzar en nuestra comprensión individual del mundo. Una vez que descubrimos con Vygotsky la relación de interdependencia entre el desarrollo infantil, la acción y el habla, otros autores se han acercado al lenguaje como un medio social que va más allá lo comunicativo para construir conocimiento de forma compartida.

En el estudio de los procesos cognitivos en situaciones educativas no podemos olvidar el peso de la tradición piagetiana que consideraba las palabras como producto del pensamiento (Siegler, 1996); sin embargo, sus planteamientos se alejaban de la interacción social en contextos naturales (Forman & Cazden, 1985). Han sido las aportaciones de la lingüística, concretamente del análisis del discurso, lo que ha propiciado la aproximación a los procesos educativos reales y cotidianos (Chang-Wells & Wells, 1993; Forman & McCormick, 1995; Gee & Green, 1998). El fundador de la lingüística funcional sistémica, Halliday, propuso que los tipos o géneros del texto escrito están asociados a unos contextos de uso concretos que ofrecen pistas al lector para entender su contenido y características del texto, el tipo de género (carta, receta, noticia, etc.), con lo que se relaciona los estilos de lenguaje y su función comunicativa.

A pesar de la importancia de los primeros trabajos de los lingüistas centrados en las características textuales, no permitían captar la naturaleza esencialmente dinámica y temporal de los procesos de pensamiento. Autores como Cole (1992), Edwards (1997), Mercer (2001) y Potter (1996/1998), se han interesado además de los procesos de pensamiento que dan lugar al conocimiento colectivo, del

proceso mental de contextulización (Mercer, 2001) cuyo carácter dinámico y temporal provoca que en cada interacción entre hablante y oyente o lector y escritor se cree un nuevo contexto. De esta manera, la información que manejan las personas que participan, se entiende como significado situado (Gee & Green, 1998), ya que las palabras logran activar toda la complejidad que explícitamente no aparece en el texto y que se relaciona con el contexto en el que se manejan y con la experiencia previa. Se asocia a modelos culturales de los que formamos parte, que a su vez, condicionan formas distintas de interpretar el mundo.

El uso de lo lingüístico se configura social y culturalmente por lo que el proceso de enseñanza y aprendizaje —y sus contenidos— se convierte en una actividad propiamente comunicativa (Tusón & Vera, 2008), denominada también *situada* por investigadores socioculturales de *New Literacy Studies* (Barton, Hamilton & Ivanovic, 2000; Barton & Papen, 2010; Gee, 2008).

El propio van Dijk tampoco considera adecuada la teoría de contexto de Halliday, puesto que no explica cómo los participantes construyen sus propios significados, y propone una nueva definición, al considerar que el contexto no es una situación social objetiva, *un contexto como lo defino yo no es solamente social (como la situación social de la comunicación), sino también personal y cognitivo, porque cada persona tiene su propia interpretación de la situación social en que participa* (van Dijk, 2001, p.79).

La incorporación de los lingüistas en el campo educativo hacia finales de la década de los ochenta y, sobre todo, el estudio de diferentes aspectos del discurso, no hace más que acrecentar su valor, tanto si es considerado un elemento interdependiente en el contexto comunicativo (Edwards & Mercer, 1987), como instrumento de análisis de pautas de interacción en el aula (Cazden, 1988) o como una dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje (Mercer, 2001). La contribución de van Dijk, respecto al carácter social y mental del significado (cognición y cultura) como hechos interdependientes, ha supuesto un gran avance respecto a la tradición de Halliday. Sus trabajos sobre los procesos de comprensión de textos se relacionan con la incorporación de los *procesos mentales y culturales* al análisis del discurso.

Finalmente podemos decir que psicólogos y lingüistas han sabido encontrar puntos comunes al considerar que el significado se construye en la interacción social mediada por el lenguaje, lo cual ha permitido desarrollar la

investigación en el campo de la Psicología Educativa, como concretaremos en los siguientes apartados.

C. Van Dijk y el modelo mental de análisis del discurso

El papel mediador del discurso nos descubre la interdependencia entre la interacción social y la construcción del conocimiento. En nuestro acercamiento al análisis del discurso nos interesa más su dimensión funcional, centrada en el *habla* y el *texto* como producto de lo oral y lo escrito, fruto de la interacción social. Al centrarnos en lo que realmente se dice o se escribe por escritores/lectores que utilizan el lenguaje como parte de una actividad, llegamos al foco de atención de los estudios del discurso, *el contexto*. Este tercer elemento puede influir de forma sistemática en el habla y en el texto como nos explica en la siguiente cita van Dijk.

...del mismo modo que el texto es fundamentalmente usado como producto de la escritura, *el habla* es estudiada como producto de la lengua oral o como interacción en curso, sin prestar demasiada atención a quienes usan el lenguaje o a otros aspectos del acontecimiento comunicativo. Teóricamente, se ha insistido en que los estudios del discurso deben referirse tanto a las propiedades del texto y el habla como a lo que habitualmente se llama contexto, esto es, otras características de la situación social o el acontecimiento comunicativo que sistemáticamente puede influir en el texto o en el habla. En suma, los estudios del discurso lo son en relación con el habla, el texto y el contexto (van Dijk, 1997, p.3).

Así, para van Dijk, los fenómenos lingüísticos son fenómenos sociales, y el discurso es visto como un sistema culturalmente organizado, dentro del cual, el lenguaje es una parte de la sociedad. El contexto no es una situación objetiva y externa al discurso, sino una construcción, una definición subjetiva de los participantes y de las dimensiones relevantes de la situación comunicativa.

El *modelo del contexto* (van Dijk, 2001) establece una base explícita para el estudio de las condiciones de uso de la lengua en su entorno social, real y cotidiano, en la que se tienen en cuenta aspectos como el *setting* y los participantes. Se tiene en cuenta el punto de vista de los

participantes junto con sus experiencias, metas, roles, relaciones y conocimientos. Se da valor a lo que opinan sobre la situación que comparten y a la vez, al componente social de la situación comunicativa, en la que se manejan los diversos modelos lingüísticos. Como ocurre en las conversaciones, de forma dinámica cambia el contexto comunicativo. Los participantes construyen modelos (personales y sociales) de la situación, basados en un conocimiento mutuo que se reconstruye en cada paso de su diálogo interactivo y un conjunto de características de la situación social del habla y el texto.

Se trata de un modelo mental de contexto que intenta explicar la comprensión del discurso. Para este autor, los modelos mentales representados en la memoria episódica de las personas controlan la producción y la comprensión del discurso para que sea adecuado a la situación. De forma paralela a la construcción de las estructuras semánticas del texto, los participantes generan un modelo de evento y de la situación a la que se refiere el texto. Entonces procesan subjetivamente la información e interpretan el discurso. Los modelos personales que son almacenados en la memoria episódica, consisten en un esquema fijo, en el que se especifican categorías situacionales bien conocidas como el medio circundante, los participantes y los eventos. Junto a la información que proviene del texto de entrada, los modelos representan información que se deriva de conocimientos más generales, ese es el caso de los formatos que se encuentran localizados en la memoria semántica o social. En los modelos también puede haber opiniones personales del lector sobre la situación, actitudes u opiniones generales o de grupo. Cuando las personas recuerdan un texto, reproducen principalmente los contenidos del modelo construido durante la comprensión de ese texto.

Un contexto explica lo más relevante en la información semántica de un discurso como un todo. Los modelos mentales (van Dijk, 2001) muestran cómo la significatividad del discurso forma una estructura total. Por una parte, los participantes actúan de manera acorde con la práctica social comunicativa habitual, y a partir de ahí construyen modelos mentales personales, referentes a la situación general. La cognición social es necesariamente la interfaz teórica y empírica entre el discurso y cualquier forma de influencia (educación, medios, política...) que conlleva conocimiento. El control del conocimiento condiciona nuestra interpretación del mundo y nuestro discurso, como se puede observar en el ámbito educativo

en el que priman las relaciones asimétricas entre docente y estudiantes.

A continuación nos centraremos en el ámbito educativo para comentar importantes implicaciones surgidas desde la investigación.

III. DISCURSO EDUCATIVO EN CONTEXTOS COTIDIANOS

La observación y la comprensión del aprendizaje en situaciones educativas, puede considerarse una aproximación a la investigación en contextos naturales (por oposición a situaciones de laboratorio, alejadas de lo que ocurre en la realidad cotidiana). En la década de los 90, destacamos los trabajos dedicados específicamente al análisis del discurso en educación como los de Gee y Green (1998). También en el campo educativo, Edwards (1996) coordina la recopilación de trabajos que representan la contribución sociocultural al análisis del discurso de autores como Castanheira, Crawford, Dixon, y Green (2001); Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera (1992); Coll y Onrubia (1996); Coll, Onrubia, y Mauri (2008); y Green y Dixon (1993). La tendencia de estos trabajos va más allá de la psicología cognitiva, al tener en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo la actividad educativa, y contemplar el lenguaje como una forma primaria de actividad social, susceptible de ser analizada.

De nuevo mencionamos a Mercer (2001) que maneja el concepto de *fenómeno mental* como una dimensión que complementa los aspectos físicos y de interacción del contexto educativo, propio de los procesos mentales de contextualización del diálogo educativo. Desde estos planteamientos, un hecho comunicativo aislado no es suficiente para generar significado, el conocimiento conjunto se nutre de informaciones variadas que aportan hablantes y oyentes /escritores y lectores es en cada una de sus interacciones a lo largo de su diálogo. Se trata de un contexto mental compartido que propicia la comprensión y construcción de nuevos significados de quienes participan. Las personas son los protagonistas de actividades en las que asumen distintos roles, intercambian experiencias y aportan conocimientos, generándose de forma dinámica un contexto mental que comparten (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995; Rogoff, Turkani, & Bartlett, 2001). El espacio físico, la relación que mantienen los participantes, sus experiencias de conversaciones análogas, sus propósitos y tareas, son recursos que sustentan el contexto mental compartido. El

lenguaje es utilizado de forma flexible y ambigua, como instrumento comunicativo que permite pensar colectivamente.

Estas tendencias y planteamientos van sentando las bases de un marco teórico y metodológico para el estudio del comportamiento humano a través de la observación y análisis del discurso, así como las posibilidades de aplicación en educación. Nos centraremos en los trabajos que han elegido como escenario educativo el aula.

A. La construcción y la comprensión de significados en el aula

En los últimos años, se ha acrecentado el interés por los procesos desarrollados en el aula y por quienes intervienen en él (Mercer, 2001; Rogoff, 1990; Rogoff, Topping, Baker-Sennett, & Lacasa, 2002), ambos aspectos inseparables del contexto lingüístico, psicológico y social en el que se integran.

Desde la perspectiva sociocultural, el proceso de enseñanza y aprendizaje supone una construcción progresiva de conocimiento en interacción que Edwards (1996, p.11) explica de la siguiente manera.

... la educación en el nivel de la clase es un proceso discursivo sociohistórico en el que los resultados, desde el punto de vista del aprendizaje, están determinados conjuntamente por los esfuerzos de enseñantes y alumnos. La contextualización continua y acumulativa de sucesos y la creación de un “conocimiento común” mediante el discurso son, por tanto, la esencia misma de la educación como proceso psicológico y cultural.

Si contamos con personas que participan activamente, con las experiencias que comparten y con las metas que se han propuesto estamos ante un contexto social con las dimensiones que hemos ido manejando hasta ahora (Lacasa & Reina, 2004):

- La escuela es un contexto construido por las personas, se consideran actores que persiguen una meta que tiene que ver con los valores de la institución educativa y de la sociedad.
- Como contexto social, en la escuela se dan procesos relacionados con la construcción conjunta de conocimientos.

- En la escuela el tiempo forma parte de los procesos de recuerdo que se reproducen de forma habitual en las aulas.
- Representa una unidad de análisis adaptada a los fenómenos sociales en los que su exploración multidimensional se realiza como contexto.
- Se trata de una realidad dinámica porque sus procesos de enseñanza y aprendizaje producen cambios y transformaciones, por tanto un contexto.

¿Cómo podemos llegar a entender y analizar el diálogo educativo dentro del aula? Las características del discurso educativo y la interacción que se produce en el aula, no pueden comprenderse bien si no se hacen explícitas sus funciones para la sociedad y en especial para sus protagonistas, los profesores y los estudiantes (van Dijk, 1997). Desde la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll et al., 1993), el contexto educativo, se define por sus procesos constructivos, comunicativos y culturales. Se construyen y reconstruyen significados. Sus contenidos están relacionados con metas y organizaciones culturales y sociales. El profesor juega el papel de mediador social, ajustando su ayuda a la construcción óptima de conocimiento, en la medida que sea necesaria, en un camino que va del inter-conocimiento al intra-conocimiento.

No se trata sin más de analizar prácticas o interacciones, sino de llegar a dilucidar los dispositivos y mecanismos que actúan en el escenario educativo y que influyen de forma eficaz, cuando los alumnos y alumnas son capaces de elaborar esquemas cada vez más ricos y complejos (Coll, Onrubia y Mauri, 2008). Trabajos clásicos de identificación de la pauta IRF [Iniciación, Respuesta, Reformulación] como el intercambio típico de la interacción docente y alumnos (Wells, 1993) ha servido de base para la realización de diversas investigaciones encaminadas a comprobar la incidencia de este tipo de interacción en las aulas (Beauvais, Olive, & Passerault, 2011).

La aproximación al aula nos permite estudiar la construcción del conocimiento escolar en el contexto discursivo y social en el que se produce, a través del análisis conversacional en el que se constata que el diálogo escolar es totalmente organizado y metódico, aunque sus reglas no se muestren de forma explícita. La siguiente cita, se refiere a todas esas rutinas que se repiten como parte del entramado educativo y que todos los participantes comparten progresivamente a través de la práctica diaria.

El marco, *frame*, del diálogo con el profesor constituye uno de los espacios donde, socialmente, el alumno puede hablar o es orientado a hablar sobre diferentes aspectos del conocimiento, ante los compañeros y el profesor, lo que comporta un uso de la lengua diferenciado del que se le pide a la familia ...*El bagaje de los alumnos les permite conocer y adaptarse a todas estas operaciones y a los elementos conceptuales incluidos mediante el esquema prelingüístico interactivo y comunicativo del que ya se ha apropiado* (Saló, 2006, p.281).

En el siguiente apartado analizaremos una práctica real de aula en la que la reflexión de sus participantes les ayuda a entender lo que han sido capaces de realizar conjuntamente.

B. La interfaz sociocognitiva o la ayuda compartida para avanzar conjuntamente en la construcción de significados

Mostraremos un fragmento de conversación de un taller de composición escrita en un aula con estudiantes de 14 años que trabajan en pequeños grupos guiados por su docente, perteneciente a una investigación (Izquierdo-Magaldi, 2011) encaminada a explorar las estrategias discursivas de interacción de docente y estudiantes. En esta ocasión nos servirán de ejemplo para realizar un breve análisis del desarrollo y la comprensión de la actividad en la que se implicaron docente y estudiantes. El momento que analizaremos (varios turnos de conversación) corresponde al final de una sesión educativa en la que la docente hace una recapitulación y comprueba lo ocurrido preguntando a los estudiantes.

Figura 1. Fragmento de conversación de aula

Sé lo que es pero no lo comprendo

1. Mta.: Bueno, vamos a empezar a leer lo que hay. (...) Javier ¿tú vas acabando? (La mta. da por finalizada la tarea y pasa a la lectura de alguno de los textos. Antes intenta aclarar dudas respecto a la tarea realizada).
2. Javi: Ya he acabado.
3. Mta.: Y los demás (da palmadas para centrar la atención de la clase). Vais a leerlo. (...). Vamos a empezar a leer ya alguno. (...) 17:47. Oye...En algún grupo se dijo que no se sabía qué era la actitud ante la vida. (...) ¿Es verdad eso? (...) ¿No sabéis lo que es? (...) (Algunos contestan afirmativamente y otros negativamente).

4. Alo.: Se lo que es, pero no lo comprendo.

5. Mta.: Que no lo comprende. Si yo digo...cuando se enuncia un texto para que se explique, y lleva el título: *explica la actitud de Don Quijote ante la vida, explica la actitud de Sancho Panza ante la vida* ...Pienso que lo más lógico es decir: *Mira yo no sé lo que es eso* (...) ¿eh?, y entonces empezáramos explicando (...) y luego pasaríamos a hacer el texto. Porque, claro, si uno no entiende una cosa (...) ¿eh?, de la que tiene que partir, para hacer un texto, pues está perdiendo todo el tiempo.

6. Alo.: Pero ya me he enterao.

7. Mta.: ¿Ya te has enterao? Pues ahora nos lo vas a explicar.

8. P.L.: Por los otros (se refiere al trabajo-interacción del grupo).

9. Mta.: Por los otros ¿no? (...) ¿Os habéis enterao entre vosotros lo que era?...Pues ahora nos lo explicas a los demás, (...) por si no lo sabemos.

10. Alo.: (Risas en su grupo) la actitud es lo que piensa alguien sobre la vida, ¿no? No sé, lo que piensa alguien, ¿no?

11. Als.: Lo que siente. Lo que hace.

12. Mta.: Lo que siente...lo que hace...cómo responde...

13. Javi: Cómo afronta la vida.

14. Mta.: ¿Cómo?

15. Javi: Cómo afronta la vida.

En este ejemplo típico de cierre de la sesión educativa podemos destacar dos aspectos, la importancia de la colaboración de los iguales en la construcción de un entendimiento compartido y la resolución de las dificultades en medio de un contexto mental un tanto indefinido en el que se construye el conocimiento (Newman, Griffin, & Cole, 1989). Cómo en ocasiones, según los autores, es necesario que en el aula se produzca una especie de *nebulosa*, ese clima algo confuso y desdibujado que envuelve la *zona de construcción*, en la que se produce el traspaso de los significados compartidos.

En el tema de la sesión educativa, *La actitud de Don Quijote ante la vida*, la dificultad que estuvo presente, prácticamente a lo largo de la sesión, se localizaba en el propio concepto de actitud que engloba a la vez, aspectos cognitivos, emocionales y comportamentales. En los turnos 6 y 8, los participantes se refieren al intercambio de conocimientos entre iguales que ha permitido de alguna manera establecer un puente entre sus conocimientos y el significado nuevo que supone *explicar la actitud de Don Quijote*. Son *los otros* (turnos 8 y 9) los que ayudan a entretener el conocimiento compartido, una vez que han empezado a trabajar, a pensar y reflexionar conjuntamente como se demuestra en la suma de sus aportaciones al final de la sesión (del turno 10 al 15).

Los alumnos han ido descubriendo a través de sucesivos acercamientos, en qué consiste eso tan complicado como *explicar la actitud de Don Quijote y Sancho Panza ante la vida*. Han podido contar con sus experiencias previas y las de sus prácticas escolares respecto de los formatos narrativos, descriptivos y expositivos. En la construcción del conocimiento de la sesión educativa van pasando por etapas de confusión y de acercamiento al concepto de actitud, en esa flexibilidad que permite la zona de desarrollo próximo, para finalmente conseguir entender y manejar el concepto de actitud, como nos explican Edwards y Mercer (1987, p.15) a continuación: *Cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes*.

A pesar de las dificultades, la implicación del grupo colaborativo en la misma empresa constructiva puede abrir diferentes vías de acceso en su aprendizaje (Rogoff et al., 1995; Rogoff, Turkianis, & Bartlett, 2001).

IV. CONCLUSIONES

Dominar el código escrito, supone compartir el modo de acceder a la lectura e interpretar de una serie de textos en los que sus participantes actúan como oyentes y escritores. El proceso mental que realizan los participantes para contextualizar su práctica refleja la complejidad de la doble articulación que existe entre la interacción y el discurso, y entre el discurso y la apropiación del conocimiento (Mercer, 2001; van Dijk 2011).

Es precisamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje reales, en las prácticas de lectoescritura de aula, donde se puede progresar en esta competencia o dominio,

necesario para manejarnos en una sociedad en transformación continua. La planificación y organización de las tareas escolares de lectura y escritura, junto con los procedimientos de reflexión metacognitiva, generan una huella mental compartida que conduce a los participantes en la comprensión de historias y en la reconstrucción de su propia versión del mundo.

Hacer consciente la construcción y comprensión de los significados que manejan docente y estudiantes supone dar un paso en el control del conocimiento dentro del aula. El análisis del discurso educativo nos permite descubrir cómo los participantes han configurado un modelo mental de la situación vivida para llegar a comprenderla conjuntamente. Conocer explícitamente este proceso sociocognitivo puede facilitarnos la graduación de ese control y que el docente logre traspasarlo a los estudiantes progresivamente, convirtiéndose en protagonistas de su aprendizaje.

Destacamos finalmente, el papel mediador que tiene el docente en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la actividad educativa, cuando se manejan significados y se reflexiona sobre ellos, supone una guía en la interfaz sociocognitiva, pasó del interconocimiento al intraconocimiento en el aprendizaje.

V. REFERENCIAS

- Bakhtin, M.M. & Holquist, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin, TX: University of Texas
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanovic, R. [Eds.]. (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Londres, UK: Routledge
- Barton, D. & Papen, U. [Eds.]. (2010). *The anthropology of writing: Understanding textually mediated worlds*. New York, NY: Continuum
- Beauvais, C., Olive, T., & Passerault, J.M. (2011). Why are some texts good and others not? Relationship between text, quality and management of the writing processes. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 415-428
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Interacting systems in human development: Research paradigms, present and future*. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey & M. Moorehouse [Eds.], *Person in context: Developmental processes* (pp.25-49). New York, NY: Cambridge University
- Bruner, J.S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza
- Castanheira, M.L., Crawford, T., Dixon, C.N., & Green, J. (2001). Interactional Ethnography: An approach to studying the social construction of literacy practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Londres, UK: Routledge & Kegan Paul
- Cole, M. (1992). *Context, modularity, and the cultural constitution of development*. En L.T. Winegar, & J. Valsiner [Eds.], *Children's within social context* [Vol. 2]. *Research and methodology* (pp. 5-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et al. [Eds.]. (1993).

- El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). *La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos*. En C. Coll & D. Edwards [Eds.], *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 52-73). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70
- Chang-Wells, G.L. & Wells, G. (1993). *Dynamics of discourse: Literacy and the construction of knowledge*. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone [Eds.], *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp.58-90). New York, NY: Oxford University
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres, UK: Sage
- Edwards, D. (1996). *Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula*. En C. Coll, & D. Edwards [Eds.], *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp.35-52). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid, España: Paidós.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. Londres, UK: Methuen
- Forman, E.A. & Cazden, C.B. (1985). *Exploring Vygotskian Perspectives in education: the cognitive value of peer interaction*. En J.V. Wertsch [Ed.], *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp.323-347). Cambridge, MA: Cambridge University
- Forman, E. & McCormick, D.E. (1995). Discourse analysis. A sociocultural perspective. *Remedial and Special Education*, 16(3), 150-158
- Gee, J.P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York, NY: Routledge
- Gee, J.P. & Green, J.L. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-171
- Green, J.L. & Dixon, C. N. (1993). Talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms. *Linguistic and Education*, 5(3-4), 231-239
- Izquierdo-Magaldi, B. (2011) *Estrategias discursivas de interacción en el aula. Construcción de textos expositivos y narrativos en grupos colaborativos*. [tesis doctoral]. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares, España. Disponible en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=27384>
- Lacasa, P. & Reina, A. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: imágenes, palabras e ideas* [tercer premio de investigación educativa 2002] Madrid, España: CIDE - MEC
- Luria, A.R. & Vygotsky, L.S. (1930/1993). *Studies on the history of behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Mercer, N. (2001). *Words and Minds*. Londres, UK: Routledge
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone. Working for cognitive change in school*. New York, NY: Cambridge University
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Londres, UK: Sage
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). *Development through participation in sociocultural activity*. En J.J. Goodnow, P.J. Miller & F. Kessel [Eds.], *Cultural practices as contexts for development* (vol.67/Spring 1995, pp. 45-67). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J. & Lacasa, P. (2002). Roles of individuals, partners, and community institutions in everyday planning to remember. *Social Development*, 11, 266- 289
- Rogoff, B., Turkkanis, C.G. & Bartlett, L. [Eds.]. (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Oxford, UK: Oxford University
- Saló, N. (2006). *Estrategias de Comunicación en el aula*. Barcelona, España: CEAC
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds. The process of change in children's thinking*. Oxford, UK: Oxford University
- Wells, G. (1993). Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistic and Education*, 5(1), 1-32
- Tusón, A. & Vera, M. (2008). Análisis del discurso y educación lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 49, 9-13
- van Dijk, T.A. (1997). *Discourse as interaction in society*. En T.A. van-Dijk [Ed.], *Discourse as social interactions*, (vol.2, pp. 1-37). Londres: Sage
- van Dijk, T.A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81
- van Dijk, T.A. (2011) *Discourse and knowledge*. En P. Gee & M. Handford [Eds.], *Handbook of discourse analysis* (pp.587-603). Londres, UK: Routledge
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica
- Wertsch, J.V., Del-Río, P., & Álvarez, A. (1995). *Sociocultural studies: history, action and mediation*. En J.V. Wertsch, P. Del-Río & A. Alvarez [Eds.], *Perspectives on sociocultural research* (pp.1-37). Cambridge, UK: Cambridge University
- Wertsch, J.V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). *A sociocultural approach to agency*. En E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone [Eds.], *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp.336-356). New York, NY: Oxford University

CURRÍCULO

María Belén Izquierdo Magaldi, Ph.D. Doctora en Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación por la Universidad de Alcalá en 2011. En la actualidad, Profesora Ayudante Doctora en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria. Líneas de investigación: Transformación de los procesos de alfabetización asociados a nuevas tecnologías y educación mediática; Lectura, escritura y aprendizaje a través del discurso; Procesos de enseñanza y aprendizaje de la composición textual escrita y análisis del discurso educativo.